



Título: Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios

Línea 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono.

Silva Gutiérrez, Cecilia
Motte Nolasco, Arlette
García Silva, María Fernanda

Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
México
csilva@posgrado.unam.mx

El presente estudio tuvo como objetivo explorar la percepción de los estudiantes respecto a la formación que reciben y su desempeño académico. Para ello, se decidió utilizar herramientas cualitativas que permitieran recabar información de este tema multidimensional que es el éxito escolar, a partir de la discusión activa de alumnos de diversos semestres que cursan una licenciatura. Específicamente, se utilizó la técnica de grupos focales, mediante una entrevista semiestructurada a 52 estudiantes, 14 hombres y 38 mujeres de la carrera de psicología de una Institución de Educación Superior (IES) de la Ciudad de México. Los participantes tuvieron una edad promedio de 20 años. En cada grupo participaron estudiantes con promedios superiores a 9 e inferiores a 8. Los estudiantes con promedios más altos señalaron las características personales (capacidad para solucionar problemas, la disciplina y la persistencia) como aquellas que distinguen a los estudiantes exitosos. También mencionan como factores que influyen en el éxito escolar el apoyo familiar, en sí mismo, la institución, los profesores y la situación económica y en último lugar sus expectativas respecto a la carrera y el plan de estudios. Los estudiantes con los promedios más bajos reconocieron como más importantes los factores relacionados con factores externos a ellos como la preparación de los profesores o el apoyo que perciben de su grupo de referencia.

Palabras clave: Educación superior. Éxito escolar. Expectativas académicas. Grupos Focales.

Propósito

Conocer si las percepciones de los estudiantes respecto a la formación que reciben tienen relación con su desempeño académico

ambos casos su condición es multifactorial y por ende su estudio es complejo.

Fundamentación

Para abordar el tema del desempeño escolar existen diversos posicionamientos, desde aquellos que investigan factores asociados al fracaso hasta los vinculados al éxito escolar, en

Este estudio se centró en las variables vinculadas con el éxito escolar de un estudiante, tanto las internas (de tipo personal) hasta las externas (relacionadas con el entorno familiar y social en la que se desenvuelven, externos como la institución y los docentes).

Edel (2003) al estudiar las situaciones de éxito asociadas con estudiantes de bachillerato, encontró que la autopercepción de la habilidad y se relacionan con la estima de los estudiantes

de desempeño sobresaliente, lo cual es congruente con el estudio de Hansford y Hattie (1982), en el cual se pudo encontrar una relación positiva y moderada entre las automedidas de las habilidades personales y las medidas de ejecución. Sin embargo, cuando la situación es de bajo desempeño, la relación cambia pues parece que para quienes están en esa situación, reconocer que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que puede generar sentimientos negativos. Así, la percepción del esfuerzo puede convertirse en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad.

Otra variable de estudio ha sido el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y su nexos con el desempeño académico. Se encontró que las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales generaron riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares (Urrutia, Varela, Fortoul, et al., 2011).

Imran, Sarwar y Naveed (2011) proponen que la variable que mejor refleja los logros académicos es la de altas expectativas académicas. Looker y Pineo (1983), mencionan que hay mayores expectativas en la escolaridad de los hijos dependiendo de la escolaridad de los padres, lo cual influirá positivamente en el aprovechamiento.

Por su parte, Heikkilä y Lonka (2006) proponen que los estudiantes que adaptan sus estrategias cognitivas logran mejorar sus posibilidades de éxito académico pues son capaces de reflexionar sobre sus concepciones ante el aprendizaje, las orientaciones motivacionales y su regulación para aprender diferentes tipos de contenidos.

Otros estudios han encontrado resultados similares (Negrete & Reyes, 1988), que postulan que mediante sus hábitos de estudio el alumno refleja los recursos con los que cuenta para su desempeño escolar. En contraste, Cordero (1986) y Zaldívar (1986) mencionan que los problemas de aprendizaje se pueden deber a dificultades en las habilidades metacognoscitivas ya que los estudiantes no exitosos no son capaces de encontrar estrategias de solución a los problemas que se les presentan.

González-Pienda, Núñez, Álvarez,; González-Pumariega, S. et. al. (2002) encontraron que los estudiantes con dificultades de aprendizaje, en relación a sus iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las distintas áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social.

Adicionalmente, se sabe que la confirmación de la expectativa de éxito es importante pues cuando esto sucede, los atributos de causalidad relacionados con el éxito se vinculan con la autoestima. Cuando las expectativas no se cumplen, disminuye la motivación al logro (Midkiff y Griffin, 1992).

López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996) proponen un tipo de evaluación realizada en función del *Rendimiento Suficiente*, que hace referencia a los conocimientos adquiridos previamente y que se reflejan en las calificaciones que el alumno va obteniendo en su historia académica; o bien, se puede evaluar en función del *Rendimiento Satisfactorio*, en donde se toma como referencia la capacidad

intelectual del sujeto y la consiguiente evaluación de las habilidades y capacidades reales de cada uno de los alumnos. No obstante, Duckworth & Seligman (2005) encontraron que el desempeño académico guarda una relación más estrecha con la autodisciplina que con la inteligencia, ya que el tiempo que puede tardar la gratificación ocasiona que los estudiantes con un bajo desempeño sean incapaces de demorarla lo suficiente para alcanzar sus competencias académicas, en cambio los estudiantes con un buen desempeño son capaces de postergar la meta a corto plazo para la ganancia en el largo plazo que constituye la culminación de sus logros académicos.

En congruencia con lo anterior, Haddad (1991) encontró que las características personales de los alumnos (como la autodisciplina), así como los factores no relacionados con la escuela son importantes para predecir el aprovechamiento, mientras que los factores relacionados con la escuela poco influyen en él.

Por otro lado, para Corral (1997) el aprovechamiento está conformado por la historia académica del alumno, la condición de regular/irregular, el número de materias aprobadas/reprobadas, el número de exámenes que se han presentado para acreditar una asignatura, el número de créditos acumulados y las calificaciones obtenidas. Por lo tanto, se visualiza como un constructo multicausado donde interactúan tanto variables adjudicadas al propio individuo como al contexto. El aprovechamiento escolar es un indicador que está relacionado con el desempeño, ya que la medida depende del conjunto de calificaciones obtenidas y que están contenidas en el historial académico.

Sin embargo, hay variables pedagógicas que pueden influir en el aprovechamiento escolar factores fisiológicos, factores personales como variables de personalidad, motivación,

actitudes y afectos (Otto y Smith, 1980; Heyneman y Loxely, 1983).

Dentro de los factores de tipo social se encuentran el medio ambiente que rodea al estudiante así como la educación que le fue brindado en el hogar. Pontello (1989) encontró que 80% en varones presentaban problemas de aprendizaje con relación a las mujeres, en primer lugar por la educación diferenciada debido a roles de género y en segundo lugar por los factores de maduración presentados de manera tardía en los hombres. Las características socioeconómicas son importantes también influyen en el desarrollo del currículum y cumplimiento de metas (Reid, 1984) y la conducta disruptiva en la escuela se relaciona fuertemente con el ausentismo persistente e injustificado.

Finalmente, González, Donolo y Rinaudo (2009) analizaron los nexos entre las metas de logro y emociones relacionadas con las clases encontraron que la meta de aprendizaje-aproximación se asoció positivamente a emociones positivas, y negativamente a emociones negativas; por su parte la meta de rendimiento-evitación se relacionó positiva e intensamente con emociones negativas, de forma análoga a la meta de aprendizaje-evitación.

Método

Se realizó una revisión de la literatura existente sobre la percepción y atribución del éxito escolar, con la finalidad de determinar las dimensiones sobre las cuáles se elaborarían los reactivos para los grupos focales. Se determinaron cuatro ejes relacionados con:

- Habilidades cognitivas: Que corresponde al desarrollo de un pensamiento crítico y analítico que favorece la capacidad de

análisis y síntesis de la información, así como una correcta comunicación oral y escrita.

- Conocimientos: relacionados con lo que se sabe de la profesión, los aspectos teóricos y prácticos de la disciplina, y las expectativas acerca de la entidad académica.
- Características personales tales como: sensibilidad social, actitud de servicio, compromiso, tolerancia, respeto, etc.
- Atribución de éxito escolar. El cual puede ser intrínseco o extrínseco.

Como guía para la dinámica, se definieron 3 preguntas por categoría, mismas que fueron puestas a consideración de 7 jueces a fin de probar su pertinencia a la categoría y la claridad en su planteamiento.

Finalmente, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas para cada eje con el propósito de que las sesiones conservaran la misma estructura.

De manera intencional y no probabilística se invitó a estudiantes que cursaban segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la Licenciatura en Psicología a participar en un grupo focal, conformado por seis o siete integrantes. Se buscó que los participantes en cada grupo tuvieran promedios mayores a 9 y menores a 8.

Se realizaron ocho grupos focales donde participaron alumnos de diferentes semestres, promedios y áreas de una licenciatura, en un salón que permitía cambios en la disposición del mobiliario. Cada grupo fue conducido por

dos personas a cargo de la dirección. Las sesiones tuvieron una duración de entre dos y dos horas y media.

Las sesiones fueron grabadas con previo consentimiento informado de los participantes para su posterior transcripción.

Una vez transcritas, se realizó un análisis de contenido de las sesiones mediante un análisis semántico de las oraciones como unidad de análisis. Después fueron agrupadas las respuestas para determinar sus frecuencias.

Resultados

Participaron 52 alumnos, de estos 14 fueron hombres y 38 mujeres con una edad promedio de 20 años quienes cursaban segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la licenciatura en Psicología.

Como se mencionó anteriormente, el primer momento de los grupos focales consistió en indagar cuáles eran las habilidades cognitivas que los participantes consideraban como necesarias para que un estudiante universitario alcance el éxito en la licenciatura. En la Tabla 1 puede observarse que la mayoría refirió a la memoria y la atención en contraparte sólo dos alumnos que mencionaron la creatividad o tener una formación crítica.

Tabla 1. Resultados de análisis de contenido para habilidades cognitivas

Habilidades Cognitivas	Frecuencia
Memoria	13
Atención	13
Comprensión	11
Análisis	10
Iniciativa	9
Resolución de problemas	9
Organización	8
Planeación	6
Lingüísticas	4

Razonamiento	4
Concentración	3
Asimilación	2
Creatividad	2
Formación crítica	2
Percepción	2
Síntesis	2

En cuanto a las características personales que consideraron importante para el éxito escolar mencionan como la más importante ser responsable seguida de habilidades sociales y motivación.

Tabla 2. Resultados de análisis de contenido para características personales

Características personales	Frecuencia
Responsabilidad	12
Habilidades sociales	7
Motivación	7
Organización	6
Perseverancia	6
Trabajo en equipo	6
Iniciativa	5
Autocrítico	4
Compromiso	4
Disciplina	4
Autocontrol	3
Constancia	3
Humildad	3
Respeto	3
Ser abiertos	3
Autoconocimiento	2
Autosuficiente/independiente	2
Coherencia	2
Curiosidad	2
Determinación	2
Establecimiento de metas	2
Facilidad de palabra	2
Motivación hacia el estudio	2
Paciencia	2
Pasión	2
Puntualidad	2
Seguridad	2
Ser observador	2
Ser reflexivo	2

Al preguntarles de qué o de quién depende el éxito escolar (ver Tabla 3) todos mencionaron que de uno mismo pero agregaron algunos otros aspectos como la familia, los compañeros o el dinero.

Tabla 3. Resultados de análisis de contenido de qué/quién depende el éxito escolar

De qué/quién depende	Frecuencia
Sí mismo	52
Familia	23
Amigos/compañeros/ conocidos	13
Situación económica	13
Profesor	12
Equilibrio emocional	8
Formación básica	8
Escuela/Institución/ Universidad	7
Recursos didácticos	5
Disponibilidad de tiempo	3
Salud	3

Como puede observarse en la Tabla 4 la mayoría de los alumnos ha experimentado cambios acerca de la idea que tenían al iniciar la carrera de Psicología por ejemplo: que la psicología sólo consistía en dar consulta y ayudar a superar las tristezas, que se trabaja con hipnosis, los sueños, o el color con el que te vistes. Que la psicología servía “para ayudar a las personas”.

De los participantes, sólo 29 consideraron haber ampliado su concepción de la carrera: porque nada más se tenía el conocimiento del área Clínica y Organizacional y reportaron que actualmente conocían más campos de acción de la Psicología (Educativa, Ciencias Cognitivas y del Comportamiento, Psicobiología Neurociencias y Procesos Psicosociales y Culturales). Además consideraron importante la relación de la Psicología con diferentes ciencias para un trabajo multidisciplinario y con poder generar investigación y diferentes estrategias de intervención.

Los cuatro alumnos que se sintieron un tanto decepcionados lo relacionaron principalmente con la manera en cómo imparten clases algunos de sus profesores y porque con lo visto hasta ese momento hacía ver la psicología como una serie de datos curiosos pero sin saber cómo poner en práctica la información recibida.

Tabla 4. Resultados de análisis de contenido de ideas que tenían y tiene sobre la carrera

Ideas acerca de la carrera	Frecuencia
Cambio	44
Amplio	29
Decepción profesores y/o plan de estudios	4

Al realizar en análisis del discurso de cada uno de los 52 participantes, se pudo observar que la frecuencia en las respuestas de los participantes era consistentemente mayor en el caso de quienes superaban el 9 de calificación; fueron ellos quienes se mostraron más activos y asertivos al comunicar sus opiniones además de que la jerarquización de elementos resultaba distinta a la de sus compañeros con los promedios más bajos, quienes reportaban más situaciones extrínsecas como factores que influyen en el desempeño y tendían, con menor frecuencia, a reconocer como propia la responsabilidad que tiene el estudiante sobre su éxito o fracaso escolar; fue notorio que esos participantes expresaban con mayor frecuencia y de manera más enfática, que una parte importante de la responsabilidad del desempeño de un estudiante corresponde a los profesores, los planes de estudio y la institución, en tanto que los participantes con mejores promedios reportaban que un buen estudiante puede ser exitoso independientemente de la calidad de sus profesores o de la institución en donde es formado.

Contribuciones al tema y conclusiones.

Los resultados arrojan información sobre las características personales, académicas y sociales que los estudiantes identifican como relacionadas con la probabilidad de éxito académico tales como: capacidad para solucionar problemas, disciplina y persistencia.

También mencionaron como factores que influyen en el éxito escolar el apoyo familiar, la institución, los profesores y la situación económica de los alumnos. Sin embargo, estos factores aparecen como complementarios, pues reportan que el éxito o el fracaso depende primordialmente del propio estudiante independientemente de los apoyos externos con los que cuentas. Es decir, los estudiantes con mejores promedios parecen asumir la responsabilidad que tienen para con su formación y parecieran actuar regidos por motivaciones internas apuntaladas en el reconocimiento de cualidades y habilidades intrínsecas. En cambio, los estudiantes que no tenían los mejores promedios, solían responsabilizar primero a la institución, sus profesores y recursos como factores de influencia directa con su desempeño, aunque también reconocían que los factores personales resultaban importantes para alcanzar el éxito. Sin embargo, expresaban que aunque el estudiante contara con las características internas necesarias, la institución podía obstaculizar su trayectoria.

Finalmente, el cumplimiento o la decepción en las expectativas respecto a la carrera y el plan de estudios, resultó, para todos los participantes, en un factor que identificaron como importante, pues suponen que en la medida en que la carrera cumple las expectativas, es más probable alcanzar el éxito, aún cuando el conocimiento acerca de la misma cambie con el tiempo.

Probablemente, valdría la pena concientizar a los estudiantes de todos los niveles que su formación depende de ellos mismos e implementar estrategias para que, desde la llegada de los jóvenes a la universidad, reciban información sobre su carrera a fin de evitar contradicciones entre las expectativas generadas y la realidad que viven en lo cotidiano.

Referencias

- Avanzini, G. (1985). El fracaso escolar. Barcelona: Herder.
- Banchkoff, E. y Tirado, F. (1994). Estructura y lógica del examen de habilidades y conocimientos básicos (ESCOBA). *Revista Sonorense de psicología*, 8, 21-33.
- Bermeo, Y.M. (2006). Perfil de éxito del alumno de nuevo ingreso de la FES Zaragoza-UNAM. Tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, México.
- Camarena, C.R., Chávez, G.A.M. y Gómez, V.J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y la eficiencia terminal, *Revista de Educación Superior*, 13: 34-63.
- Chaín, R.R. y Ramírez, M.C. (1996). Trayectoria escolar: un estudio sobre la eficiencia en educación superior. *Memorias del II Foro nacional de evaluación educativa*, CENEVAL: México.
- Corral, V.V. (1997). Disposiciones psicológicas. Un análisis de las propensiones, capacidades y tendencias del comportamiento, UNISON: México.
- Correa F.E. (2006). Aprovechamiento escolar en estudiantes de nivel medio superior: Desarrollo de un modelo psicosocio-motivacional. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2008). Consultado el 11 de octubre en <http://rae.es/>
- Duckworth, A.L. y Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents *Psychological Science*, 16: 939. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://pss.sagepub.com/content/16/12/939>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*:1 (02).
- Farmer, H., Vispoel, W. y Maher, M. (1991). Achievement contexts: effect of achievement values and causal attributions. *Journal of educational research*, 85 (1): 26-38.
- Felder, R. (1988). Estilos de aprendizaje de los estudiantes y los Profesores de ingeniería. *Educación Química*, 1(3), 110-125.
- Fuentes, N. T. (1995). El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Sintética*, 25, 23-25 México.
- González Lomelí, D. (2001). Un modelo estructural de desempeño escolar en estudiantes de licenciatura. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, México, UNAM.
- González, A., Donolo, D. y Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés*, 15(2-3): 263-277.
- González-Pianda, J.A.; Núñez, J.C.; Álvarez, L.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; González, P.; Muñoz, R. y Bernardo A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4): 853-860.
- Hansford, B. C. y Hattie J. A. (1982) The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research* Spring, 52: 123-142
- Hamui-Sutton, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(1): 55-60.
- Heikkilä, A. y Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1): 99-117.
- Imran, M., Sarwar, M. y Naveed, A. (2011). A Study of Non-cognitive Variables of Academic Achievement at Higher Education: Nominal Group Study. *Asian Social Science*, 7 (7): 53-58.
- Jamet, É. (2006). Lectura y éxito escolar. Buenos Aires: FCE.
- López, E. Villatoro, J. Median-Mora, M.E. y Juárez, F. (1996). Aupercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1):37-47.
- López Olivas, M., (1996). Una contribución tecnológica al diagnóstico psicoeducativo. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, UNAM.
- Maldonado, L. I. (2004). Rendimiento escolar desde un perspectiva psicosocial: capital cultural, locus de control escolar y necesidad de cognición. Tesis de Licenciatura. México. UAM.
- Midkiff, R. y Griffin, F. (1992). The effects of self-esteem and expectancies for success on affective reactions to achievement. *Social behavior and personality*, 20 (4): 273-282.
- Nérci, I.G. (1969). Hacia una didáctica general dinámica. Fondo de Cultura, Rio de Janeiro.
- Page, M. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid, España: CIDE.
- Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for

educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18: 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A., y Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115-135.

Quesada, C.T. (1998). Variables asociadas al uso de estrategias de aprendizaje. En S. Castañeda (ed), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*, Porrúa-UNAM-CONACYT: México.

Samperio, L.M., Vidal, R. y López, C.A. (1996). La predictividad de los exámenes de ingreso del CENEVAL. *Memorias del II Foro Nacional de Evaluación Educativa*, México.

Sánchez, S. (1997). *Diccionario de las ciencias de la educación*, Editorial Santillana, México.

Tierno J. B. (1993). *Del fracaso al éxito escolar*. Editorial Plaza Janes, España.

Tinto, V. (1996). *El abandono en los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM/ANUIES.

Urrutia, M. E., Varela, M. Fortoul, T. et al. (2011). *Desafíos del universitario. Consejos para el estudiante que se integra a un nuevo ámbito formativo*. México: UNAM.